علاقة مفهوم الذات الأكاديمية بالدافعية للإنجاز الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط "دراسة ميدانية ببلدية ورقلة"

د. غالم فاطيمة / د. عبد الفتاح أبي مولود

جامعة ورقلة – الجزائر

الملخص:

سعت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية للانجاز الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الأولى والرابعة متوسط وكذا البحث عن الفروق في الدافعية للانجاز الدراسي لديهم.وتكونت عينة الدراسة الأساسية من342 تلميذا،كما تم الاعتماد في جمع البيانات على الأدوات الاتية:استمارة مفهوم الذات الأكاديمية، مقياس الدافعية للانجاز الدراسي لصاحبه ليبر (lipper 2005) ترجمة وتقنين أحمد العلوان وخالد المعطيات.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- أن مستوى الدافعية للانجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى والرابعة متوسط مرتفعا،وأن الدافعية للانجاز الدراسي تختلف فيما بينهم باختلاف جنسهم ومستواهم الدراسي.
- كما توجد علاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية ببعديها الداخلي والخارجي والدافعية للانجاز الدراسي لديهم.

Abstract:

The present study aims to discover the relationship between academic self-concept and academic performance motivation among a sample of the first and the fourth year pupils at middle school، as well as to discover the differences in academic performance motivation among them. The basic study sample consisted of 342 pupils and the collection of data was based on the following tools:Academic self-concept form. Academic performance motivation measure (lipper 2005)، translated into Arabic by Ahmed Alwan and Khaled Mouatatyat.

The study found the following results:

- Academic performance motivation level of the first and fourth year middle school pupils was high، and that the academic performance motivation was different among them depending on their sex and their level of study.

- There is a relationship between internal and external academic self-concept and their academic performance motivation.

مقدمة:

لعل من أهم المسائل والتحديات المطروحة اليوم أمام الأنظمة التربوية والتعليمية في العالم، تلك المرتبطة بالمردودية الداخلية والخارجية للمؤسسات التربوية على إختلاف مستوياتها، ولذا تعد عملية الإصلاح الوسيلة لتحسين وتطوير النظم التربوية والتعليمية والنهوض بها، ذلك أن الإصلاح عبارة عن جملة من العمليات والتدابير تهدف إلى الإنتقال بمنظومة تربوية ما من وضعية تقليدية إلى وضعية تحمل مضامينها ومناهجها الدراسية وأساليب تعليمها مواصفات الجودة في حقل التربية والتعليم.

وقد واكبت الجزائر بدورها هذا التوجه من خلال عملية التقويم المستمرة لمسار النظام التربوي والتعليمي والتكويني، بتبنيها لمقاربات بيداغوجية حديثة: التدريس بالأهداف ثم التدريس بالكفايات، هذه الأخيرة جعلت العملية التعليمية نشطة وحيوية بالن.سبة للمدرس والمتعلمين على حد سوى، وتركز على المتعلم في بناء المعارف واكتسابها، وعلى المدرس كموجها ومحفزا ومنشطا لقدرات المتعلمين فهي بذلك تسعى إلى تكييف قدرات المتعلمين مع أهداف النظام التعليمي، وبالتالي مع أهداف المجتمع من جهة، ومن جهة أخرى تكييف مناهج النظام التعليمي كي تتلاءم وتنسجم مع قدرات المتعلمين، مع مراعاة الفروق الفردية وأساليب تعلم المواد الدراسية...ألخ،أثناء ممارسة العملية التعليمية.

وبالرغم من الإجراءات العديدة التي اتخذت في سبيل تطوير السياسة التربوية والتعليمية في الجزائر إلا أنه من الملاحظ ان واقع الإصلاح التربوي والتعليمي في الجزائر والذي كان محور إشكاليات العديد من الملتقيات والأطروحات الأكاديمية والمقالات العلمية يبين " بأنه لم يتكفل بكل المشكلات الأساسية في الميدان، بل هوعبارة عن مجموعة من التصحيحات التقنية الظرفية لمعالجة معوقات ظرفية يتوقف الإصلاح بمجرد إختفاء أعراض الأزمة"(سموك:2009).

وإن كان هذا الوصف يتصف بالتشاؤمية من جهة، فمن جهة أخرى فإنه يعبر عن جزء من الحقيقة المعاشة أمام استمرار تزايد العديد من الظواهر الدخيلة على البيئة المدرسية كالعنف، والهدر المدرسي والرسوب....الخ بالرغم من الإجراءات المتخذة لتحديث المنظومة التربوية والتعليمية في الجزائر "سواء من خلال مراجعة سياسة تكوين المكونين ومن القوانين والتشريعات التنظيمية كالمنشور الوزاري 03/002 المؤرخ في 2004/06/09 الذي يبين الإنتقال إلى إستخدام مفهوم المنهاج وتبني المقاربة بالكفاءات والتقويم الذي يعد بعدا من أبعاد الفهم التعليمي/التعلمي بإعطاء الأولوية لنشاط التلميذ وتحقيق الإنسجام العمودي (ما بين المستويات) والأفقي(ما بين المواد) لمحتوى المناهج ". (علي براجل:2009)

1/إشكالية الدراسة:

لقد أصبحت المدرسة الجزائرية في ضوء تبنيها للمنحى البنائي الذي ينظر من خلاله للعملية التعليمية التعلمية بأنها تهدف إلى فهم بناء المعاني في سياق فردي وجماعي يكون فيه المدرس منشطا

ومحفزا للمتعلمين، معتمدا على النماذج البيئة والإستقصاء لتعزيز الإنشغال والنموالمعرفي للمتعلمين، والتحول من التركيز في الممارسة التدريسية من فعل المعرفة إلى فعل التعلم.

وهذا ما تؤكد عليه"**مينتز وأخرون** Mintzes & al" (1998) و" فون قلاسرسفلد fon Glasersfled" (1998) و" **قطامي**" (2013)، بأن الطلاب يبثون معارف جديدة عندما يدركون قيمة ومهام التعلم وبذلك سوف يشاركون بنشاط في مهام التعلم، وذلك بإستخدام استراتجيات التعلم النشط لإدماج المعارف القائمة وخبراتهم الذاتية للكشف عن غموض البيئة المحيطة بهم، أوحل المشكلات التي تواجههم في حياتهم.

وفي هذا السياق يلخص"**عبد الواحد**" (2005) الإختلاف القائم وبالتحديد بين التصور التقليدي والحديث للبيداغوجية لدور المدرس في العلاقة البيداغوجية، بحيث "ينظر التقليديون إلى ضرورة إكراه المتعلم على تمثيل المعارف والخضوع للنظام وبذل الجهد(تدخل المدرس) ونظرة المجددين القائمة على ضرورة إكتشاف الرغبة والإرادة والدافع لدى المتعلمين (حرية المتعلم) من جهة، ومن جهة أخرى بين ضرورة تلقين المهارات والمعارف والقيم كنماذج جاهزة، أوضرورة الإهتمام بتلقائية وإبداعية المتعلمين وتعبيراتهم الحرة، وأيضا التناقض بين مبدأ القطعية التي تجعل المتعلم ينتقل إلى مراحل أرقى بواسطة طفرات نوعية شاملة، وبين مبدأ الإستمرارية الذي يجعل كل تقدم تربوي نتاجا لتفتح سابق". (عبد الواحد:2005)

وبذلك ينظر للمدرسة في ضوء هذا المنحى الحديث أن وظيفتها لا تقتصر على تزويد المتعلمين بالمعارف والمعلومات المتعددة والاهتمام بدرجة تخزينهم لها وقدرتهم على استذكارها في الامتحانات بل أصبح مركز اهتمام العملية البيداغوجية التعليمية منصبا على التلميذ وتعليمه كيف يتعلم وكيف يحصل على المعرفة بالاعتماد على قدراته وإمكانياته النمائية، ودفعها إلى أعلى مستوى ممكن من النموفأصبح المدرس من هذا المنحى البيداغوجي الحديث موجها ومرشدا للعملية التعليمية القائمة على بيداغوجية الكفايات.

إن الهدف الأساسي لبيداغوجية الكفايات يركز على فاعلية الإنجاز للأنشطة التعليمية بإتقان وممارستها بمهارة وتحكم فيها، في كافة مواقف الحياة العامة بهدف تحقيق التوافق العام، وأن المدرسة "تسهم إسهاما كبيرا في تكوين صورة الطفل عن ذاته فالخبرات المدرسية ونظام المعاملة من العناصر الأساسية التي تساهم في تشكل مفهوم الذات " (جمال:2010).

وبالتالي فإن مفهوم الذات الأكاديمي الذي يكّونه المتعلم من خلال خبراته التعليمية في المواقف التعلمية المتنوعة في أهداف أنشطتها " يعمل عمل الدافع نحوالنجاح إذا ما كانت خبراته السابقة ناجحة أوتحبطه إذا ما كانت خبراته السابقة فاشلة"(هيثم:2007).

وعليه فإن فاعلية أداء المتعلم ونجاحه في مساره الأكاديمي، ونظرته المستقبلية لمشروعه المهني قد يتحدد بالفكرة التي يكّونها المتعلم عن ذاته وما يمتلكه من قدرات نمائية وإمكانيات متوفرة

لديه في بيئته" كما أن مفهوم الذات الأكاديمي الإيجابي يمكن أن يدعم النموويساعد على إتقان المهارات المتنوعة في حين يسبب مفهوم الذات الأكاديمي السلبي انفعالات سلبية تمنع الأفراد من تحقيق أهدافهم".RUSSELL،(2002 :OUVIER)

كما أظهرت" دراسة كل من "مارجوري، روزينثال "Maryjorie L.Rosenthal" (1998) ودراسة "هاريس" (1990) بأن فعالية الذات تؤثر في اختيار المتعلم لأنشطة ومهام التعلم، كما تؤثر في استمرار الجهد والمثابرة لدى المتعلم في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها أثناء عملية التعلم، وبالتالي فإن الأفراد الذين يمتلكون فعالية منخفضة للذات لا يفضلون المواقف الصعبة ويسعون إلى تجنب الفشل." (غالم:2015)

في حين توصلت دراسة "زيمرمان "Zimmerman"(1999) الى أن مرتفعي الفعالية الذاتية يظهرون تقييما ذاتيا عاليا للأداء وخاصة عند حل المشكلات الصعبة كما انتهت دراسة "الشعراوي" (2000) إلى عدم وجود إختلاف في العوامل التي تقف وراء الفعالية الذاتية الأكاديمية باختلاف التخصص والجنس والمرحلة الدراسية.

في حين" بينت دراسة حمدي وداود (2000) وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس فاعلية الذات (السلوكية،المعرفية والانفعالية)، وتوصلت دراسة خالدي (2000) إلى وجود فروق في مستوى فاعلية الذات تعزى لأثر الجنس ولصالح الإناث، وكذا دراسة "هانوفر "Hanover" (2000) التي كشفت على أن متغير الجنس له دور في تطور فاعلية الذات لدى الجنسين عبر الزمن"(غالم:2015).

أما دراسة "ديان "Diane" (2003) توصلت إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة بين فعالية الذات والانجاز الأكاديمي، بينما" يشير قطامي (1993) إلى أن مفهوم الذات يرتبط بمفهوم الدافعية على إفتراض أن التعلم يطور مفهوم الذات الأكاديمي عبر تفاعله في مواقف مختلفة ومن ضمنها المواقف التعليمية الصفية، "وتبعا للنظرية المعرفية الاجتماعية فإن معتقدات الفعالية الذاتية لدى الطلبة (أحكامهم حول ثقتهم بقدرتهم على أداء المهمات الأكاديمية أوالنجاح في نشاطات أكاديمية) تتبئ بقدراتهم اللاحقة على إنجاز مثل هذه المهمات أوالنجاح في النشاطات "(ثريا، فتحي:2012).

كما تشير" دراسة "شانك "Schunk" (1996) ودراسة بروفي "Brophy (1998) إلى أن الكفاءة الذاتية وأهداف الفرد نحوالمهام وقيمة المهمة وبيئة التعلم هي التي تهيمن على دافعية تعلم الطلاب وكشفت أيضا بعض الدراسات لكل من دراسة "غارسيا وبانتريش "Garcia &Pintrich(1995) ودراسة "نولين وهالادينا "Nolen &Haladyna" (1989) إلى أن الدافعية مرتبطة بعدة عوامل منها:التصورات الذاتية للقدرة، والجهد، والتوجه نحوالهدف، وقيمة المهمة، والكفاءة الذاتية وتعلم التنظيم الذاتي...إلخ." (غالم:2015)

ويدعم هذا الإفتراض نظرية "هارتر (1978) في الكفاءة المدركة والدافعية التي تشير إلى أن الكفاءة المدركة ذات أبعاد متعددة ومتغيرة، فمفهوم الذات الداخلي يتأثر بمدى إتقان الشخص للمهارات في الأبعـاد المعـرفية والإجتماعيـة والجسميـة ومـدى التطـور الذي يـحدث نتيجـة ذلك في السـلوك الأكاديمي، وهكذا فإن تطـوير الفرد للمهارات وتعلمـه لمهارات جـديدة يؤديـان إلى إتـقان مـهمـات وخبرات جديدة وبالتالي فإن الشـعور بالكفاية في الجانب الأكاديمي قد يؤدي إلى تطوير مفهوم عن ذات أكاديمي مرتفع لدى المتعلمين. " (جمال:2010)

كما يؤكد " فيو Viau " (1997) في نموذجه الذي إقترحه لتفسير الدافعية حيث يعتبر أنه إذا كانت ديناميكية المتعلم إيجابية، فإنه سيدرك أن النشاط المطلوب منه إنجازه ذوقيمة تعليمية عالية وسيتوقع أنه كفء بما يكفي لأداء ذلك النشاط المطلوب منه، وهذا ما يساعده على تحقيق الأداء الجيد والنجاح والتفوق والذي بدوره يؤثر على تصوراته لذاته الأكاديمية المستقبلية، وعليه فإن مفهوم الذات الأكاديمية يعد من أهم محددات ديناميكية الدافعية للإنجاز الدراسي وموجه لسلوك المتعلم نحوالإقدام على مختلف الأنشطة التعليمية أوالعزوف عنها والتحجج بصعوبة المادة أوعدم كفايته الذاتية" (Viau:1997)

وفي هذا السياق يشير "سكوارزر Schwarzer " (1999) إلى أن مستوى فاعلية الذات لدى الفرد يمكن أن يرفع الدافعية لديه أويعيقها".

كما أن القوة الدافعية للانجاز من شأنها أن" تساهم في المحافظة على مستويات أداء مرتفعة للطلبة دون مراقبة خارجية، ويتضح ذلك من خلال العلاقة الموجبة بين دافعية الانجاز والمثابرة في العمل والأداء الجيد، بغض النظر عن القدرات العقلية للمتعلمين، وبهذا تكون دافعية الانجاز وسيلة جيدة للتنبؤ بالسلوك الأكاديمي المرتبط بالنجاح أوالفشل في المستقبل"(علاونة:2004).

كما أشارت دراسة عطية (2002) " إلـى أن دافعيـة الانـجاز الـدراسي تنمـووفقا لمـتغيري العمر والمسـتوى الدراسي في المرحـلة الإعدادية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز الدراسي بين الجنسين "(عطية: 2002).

أمام هذه المقاربات النظرية سواء البنائية المعرفية كمنحى بيداغوجي حديث تتمحور حوله بيداغوجية الكفايات التي تجعل العملية التعليمية حيوية ونشطة بالنسبة للمتعلم، وكذا لدور المعلم البنائي الموجه لقدرات ومهارات المتعلمين ودفعها إلي أعلى درجة ممكن من العطاء الأكاديمي في ظل الفروق الفردية في القدرات وأساليب التعلم للمتعلمين من جهة ، ومن جهة أخرى المقاربة السوسيومعرفية لمفهوم الذات والدافعية للإنجاز الدراسي، كمنحى إنساني يمنح للمتعلم قدرة التحكم في كفايته الشخصية النمائية وبالتالي فإن هذه المفارقة البيداغوجية قد تجعل دور المدرسة الحديثة وظيفتها مركبة ومتعددة الأوجه والمقاصد.

ومن هنا حددت إشكالية الدراسة في صياغة التساؤلات الآتية:

أولا: ما هي مستويات الدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى والرابعة من مرحلة التعليم المتوسط؟

ثانيا: هل هناك فروق في الدافعية للانجاز الدراسي يعزى فيها الاختلاف إلى جنس التلاميذ ومستواهم الدراسي (الأولى والرابعة متوسط)؟

ثالثا: هل توجد علاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ سنة أولى ورابعة متوسط ؟

2/ فرضيـــات الدراســـة:

أولا: نتوقع أن يكون مستوى الدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ (السنة الأولى والرابعة متوسط) منخفضا.

ثانيا: "هناك فروق دالة إحصائيا في الدافعية للانجاز الدراسي يعزى فيها الاختلاف إلى تفاعل الجنس والمستوى الدراسي للتلاميذ (الأولى والرابعة متوسط) ".

ثالثا: هناك علاقة دالة إحصائيا بين مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية للإنجاز الدراسي لدى عينة تلاميذ السنة الأولى والرابعة متوسط.

3/أهـــداف الدراســـة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى الدافعية للانجاز الدراسي لدى عينة من تلاميذ وتلميذات مرحلة التعليم المتوسط ممثلة في مستويين: الأولى والرابعة متوسط، وكذا عن الفروق لديهم حسب متغير جنسهم ومستواهم الدراسي،ثم البحث عن العلاقة إن وجدت بين مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية للانجاز الدراسي لديهم.

4:أهميـــة الدراســـة:

تبرز الأهمية العلمية للموضوع في أنه يرتبط أساسا بفكرة الإصلاح للمنظومة التربوية والتعليمية في الجزائر والتي تقوم في أساسها على بيداغوجية الكفايات التي تركز على المتعلم وعلى قدراته وخبراته المدرسية في تحقيق الكفاية لديه، وخاصة أن أهداف البيداغوجية الحديثة تتمركز حول تكييف المناهج الدراسية مع قدرات المتعلمين ضمن ديناميكية تفاعلية نشيطة تساعد المتعلمين على بناء معارفهم وتحويلها إلى ممارسات وكفايات بفضل دمج معارفهم الجديدة مع معارفهم وتجاربهم الذاتية السابقة.

5/التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

تعريف مفهوم الذات الأكاديميـة:هي درجة تقدير التلميذ لقدراته وإمكانياته الشخصية والأكاديمية(الداخلية والخارجية)على تحقيق النجاح والتفوق الدراسي ومقارنة أدائه بأداء زملائه في نفس القسم والمستوى الدراسي، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها من خلال استجابته على الفقرات المكونة للأداة المستخدمة في الدراسة.

تعريف الدافعية للإنجاز الدراسي: هي درجة تقدير التلميذ للحوافز المحركة لقدراته المعرفية والسلوكية والموجهة نحوتحقيق النجاح الدراسي ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها من خلال استجابته على الفقرات المكونة للأداة المستخدمة في الدراسة.

6/الاجراءات المنهجية للدراسة:

مجتمع البحث الأصلي: يتكون من تلاميذ السنة الأولى والسنة الرابعة من مرحلة التعليم المتوسط لبلدية ورقلة وقد بلغ عدد التلاميذ المسجلين خلال الموسم الدراسي (2013- 2014) 8187 تلميذا منهم 4439 تلميذا مسجل في السنة الأولى، و3748 مسجل في السنة الرابعة متوسط.

إجـــراءات تطبيـــق الدراســـة:تم إجراء الدراسة الأساسية خلال الموسم الدراسي 2014/2013، وذلك بتطبيق أداتي الدراسة حيث شملت، إستمارة مفهوم الذات الأكاديمية ومقياس الدافعية للانجاز الدراسي وأجري التطبيق بشكل جماعي بعدما تم ترتيب كل الإجراءات التطبيق مسبقا ، كما تم الحرص على إتباع مجموعة من التوجيهات والتعليمات للمستجوبين من أجل التحكم في سير تطبيق الدراسة الميدانية.

حـجم العيـنة وخصائصها:بلغ حجم عينة الدراسة الاساسية (342) تلميذا تم إختيارهم بطريقة عشوائية حصصية من تلاميذ السنة الأولى والسنة الرابعة متوسط، وهم بذلك يمثلون نسبة (14.36%) من أصل (2382) تلميذ،وهي نسبة مقبولة مراعاة بحجم المجتمع الأصلي،حيث بلغ عدد تلاميذ السنة الأولى (170) تلميذا،يمثلون نسبة (49.71%) موزعة مابين(25.73%) ذكور سنة أولى و(23.98%) إناث سنة أولى، أما عدد تلاميذ السنة الرابعة فقد بلغ (172) تلميذا ويمثلون نسبة (50.29%) موزعة على نسبتين حيث مثل الذكور للسنة الرابعة (22.81%) و(27.48%) بالنسبة لإناث السنة الرابعة.

أداة قياس مفهـوم الذات الأكـاديمية: لغرض تصميم أداة تقدير التلاميذ لمفهوم الذات الأكاديمية لديهم تم الإطلاع على الإطار النظري الذي تناول مفهوم الذات الأكاديمية ببعديها الداخلي والخارجي في مجال علم النفس التربوي وعلى ضوء ذلك تمت مراجعة بعض المقاييس.

وللإطمئنان على صلاحية الاداة قبل تطبيقها في الدراسة الأساسية، تم إجراء دراسة استطلاعية هدفت للتأكد من مدى صدقها في قياس ما صممت من أجله، وكذا على مدى ثبات نتائجها، ولتحقيق ذلك طبقت على عينة من التلاميذ قوامها(100) تلميذا لديهم نفس مواصفات عينة الدراسة الأساسية وكانت نتائج حساب الصدق والثبات كالآتي:

- **صدق الإتساق الداخلي:** وقد أستخدم لمعرفة مدى تجانس واتساق الفقرات المكونة لكل بعد (الذات الأكاديمية الداخلية والخارجية) بالدرجة الكلية للبعد، ثم كلا البعدين بالدرجة الكلية للمقياس، وقد أظهرت النتائج أن قيم معاملات الارتباط مابين الفقرات المكونة لبعد مفهوم الذات الأكاديمية (الداخلي) بالدرجة الكلية للبعد قد تراوحت بين (0.20 و0.63) وعند مقارنتها بقيمة (ر) المجدولة

عند درجة الحرية (ن−2 = 98، P<0.05) فإنها دالة على وجود علاقة قوية بينها، وهي بالتالي تعبر عن مدى صدق اتساقها الداخلي بالبعد الخاص بمفهوم الذات الأكاديمية (الداخلي).

بينما تراوحت قيم معاملات الارتباط مابين الفقرات المكونة لبعد مفهوم الذات الأكاديمية (الخارجي) بالدرجة الكلية للبعد بين (0.27 و0.67) وعند مقارنتها بقيمة (ر) المجدولة عند درجة الحرية (ن−2 = 98، P<0.05) فإنها دالة على وجود علاقة قوية بينها، وهي بالتالي تعبر عن مدى صدق اتساقها الداخلي وتجانسها فيما يخص بعد مفهوم الذات الأكاديمية (الخارجي).

في حين بلغت قيمتي معامل الارتباط مابين بعدي مفهوم الذات الأكاديمية(الداخلي والخارجي) بالدرجة الكلية للأداة (0.77 و0.82) وعند مقارنتها بقيمة (ر) المجدولة عند درجة الحرية (ن−2 = 98، P < 0.01) فإنهما دالتان على وجود علاقة قوية بينها وهي بالتالي تطمئن على مدى صدقها وتجانسها فيما تقيس.

- **الصدق التمييزي:** كما تم التأكد من صدق الأداة وصلاحيتها باختبار مدى قدرتها على التمييز بين ذوي الدرجات المرتفعة والمنخفضة في كل من مفهوم الذات الأكاديمية الداخلي والخارجي وقد بينت النتائج أن قيم إختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطي مجموعة الدرجات العليا ومجموعة الدرجات المنخفضة في كل من بعد مفهوم الذات الأكاديمية الداخلي قد بلغت(ت= 15.84)، و(ت= 16.84) بالنسبة لمفهوم الذات الأكاديمية الخارجي، وعند مقارنتهما بقيمة (ت) المجدولة عند درجة الحرية (ن−2 = 64،0.01 > P) فإنهما دالتين على وجود فروق حقيقية بين المجموعتين المتطرفتين، وهي بالتالي تعبر عن مدى قدرتها على التمييز بين الأفراد في مفهوم الذات الأكاديمية لديهم، أما بالنسبة للأداة ككل فقد وصلت قيمة إختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطي مجموعة الدرجات العليا ومجموعة الدرجات الدنيا (ت= 16.34) وهي كذلك قيمة دالة على قدرتها في التمييز بين الأفراد من ذوي مفهوم الذات الأكاديمية العالي ومفهوم الذات الأكاديمية المنخفض، وبالتالي فالأداة صادقة في قياس ما صممت من أجله، كما يمكن الاطمئنان على صدقها إذا ما طبقت في الدراسة الأساسية.

- **حساب الثبات لاستمارة مفهوم الذات الأكاديمية:** للتحقق من مدى تجانس الفقرات لإستمارة مفهوم الذات الأكاديمية، تم حساب معاملات ألفاكرومباخ وسبيرمان _ براون للبعدين المكونين للإستمارة وبينت النتائج أن قيمة معامل ألفاكرومباخ لبعد مفهوم الذات الأكاديمية الداخلي، قد بلغ (ر= 0.72)، أما بعد مفهوم الذات الأكاديمية الخارجي (ر= 0.73) أما الأداة ككل فقد وصلت قيمة معامل ثباتها المحسوب (0.72)، وهي كلها قيم تطمئن على ثبات نتائج الأداة إذا ما أعيد استخدامها في الدراسة الأساسية.

في حين دلت نتائج حساب معاملات الثبات بتطبيق التجزئة النصفية والتي قدر فيها معامل سبيرمان – براون بـ (0.92) بالنسبة للبعدين المكونين للإستمارة، بينما وصلت قيمة معامل الثبات

الإجمالي للأداة (ر=0.79) بعد تصحيحها باستخدام معادلة سبيرمان – براون، ومنه يمكن الاطمئنان مرة ثانية على ثبات نتائج الأداة إذا ما استخدمت في الدراسة الأساسية.

مقياس الدافعية للانجاز الدراسي:

وصف مقياس الدافعية للانجاز الدراسي: تم استخدام مقياس الدافعية الذي أعده في صورته الأجنبية " **(ليبر) lepper** " (2005) وعرّبه وقّننه " **أحمد العلوان وخالد المعطيات**" وهومتكون من (24) فقرة،وقد أختير هذا المقياس لكونه مرتبطا بإنجاز التلاميذ في البيئة المدرسية.

وقد خضع المقياس للتأكد والاطمئنان على صدق الترجمة، إلى الصدق البنائي والتوكيدي عن طريق استخدام طريقة المكونات الأساسية (ACP)، وأظهرت نتائج التحليل العاملي وجود ثلاثة عوامل تشبعت عليها فقرات المقياس وهي: تفضيل التحدي حب الاستطلاع والرغبة في الإتقان باستقلالية.

أما نتائج صدق الاتساق الداخلي، فقد تراوحت قيم معاملات الارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية ما بين (0.79 و0.86) وهي تطمئن على تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق اتساقه. في حين وصلت معاملات الثبات المحسوبة بطريقة ألفاكرومباخ (0.80 و0.84)، أما بطريقة إعادة تطبيق المقياس فقد تراوحت ما بين (0.84 و0.87)والمقياس ككل فقد بلغ معامل الفاكرومباخ (0.83) و(0.86) بالنسبة لمعامل الثبات المحسوب بطريق إعادة التطبيق (أحمد وخالد:2010).

بالرغم من النتائج المطمئنة على صدق وثبات مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي التي توصل إليها الباحثان أحمد وخالد (2010)، إلا أن في الدراسة الحالية أعد التأكد من صلاحية تطبيقه من خلال القيام بدراسة استطلاعية على عينة من التلاميذ قوامها (100) تلميذا لديهم نفس مواصفات عينة الدراسة الأساسية.

-صدق الإتساق الداخلي: وقد أستخدم لمعرفة مدى تجانس وإتساق الفقرات المكونة لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي، وأظهرت النتائج أن قيم معاملات الارتباط مابين الفقرات المكونة لمقياس الدافعية للانجاز الدراسي بالدرجة الكلية قد تراوحت بين (0.39 و0.67)، وعند مقارنتها بقيمة (ر) المجدولة عند درجة الحرية (ن-2 = 98، $P<0.05$) فإنها دالة على وجود علاقة قوية بينها، وهي بالتالي تعبر عن مدى صدق اتساقها الداخلي بين فقرات الدافعية للانجاز الدراسي فيما عدا فقرة واحدة رقم واحدة التي تم استبعادها من المقياس لعدم تجانسها وإتساقها مع الدرجة الكلية للمقياس.

-الصدق التمييزي لمقياس الدافعية للانجاز الدراسي: كما تم التأكد من صدق المقياس وصلاحيته، باختبار مدى قدرته على التمييز بين ذوي الدرجات المرتفعة والمنخفضة وبينت نتيجة قيمة إختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي مجموعة الدرجات العليا ومجموعة الدرجات المنخفضة (ت=15.91) وعند مقارنتها بقيمة(ت) المجدولة عند درجة الحرية (ن-2= 64، $P < 0.01$) فإنها دالة على وجود فروق حقيقية بين المجموعتين المتطرفتين وهي بالتالي تعبر عن مدى قدرتها على

التمييز بين الأفراد في الدافعية للانجاز الدراسي وعليه فإن المقياس يطمئن ويؤكد على مدى صدقها فيما يقيس.

- **حساب الثبات لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي:** للتحقق من مدى تجانس الفقرات لمقياس **الدافعية للانجاز الدراسي**، تم حساب معامل ألفاكرومباخ ومعامل سبيرمان _براون. وأظهرة النتائج أن قيمة معامل ألفاكرومباخ قد بلغ (0.74)، في حين وصلت قيمة معامل سبيرمان – براون (0.94) وهي نتائج تطمئن على استقرار درجات مقياس الدافعية للانجاز الدراسي، ومنه تنبئ على صدقه نظريا.

- **الأساليب الإحصائية:**استخدمت الدراسة في معالجة البيانات إحصائيا الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية SPSS (0،20) في حساب معالجة بيانات الفرضيات المقترحة في الدراسة.

7/عرض نتائج الدراسة:

- **عرض نتائج الفرضية الأولى:** تنص الفرضية الأولى على ما يلي: " نتوقع أن يكون مستوى الدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ (السنة الأولى والرابعة متوسط) منخفضا".

ولمعالجة بيانات الفرضية اعتمدنا في تحديد مستويات الدافعية للإنجاز الدراسي **على المتوسط الافتراضي للأداة** وكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (01) يوضح مستويات الدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى والرابعة متوسط (ن=342)

	مستوى منخفض [0، 32]		مستوى متوسط [33، 64]		مستوى مرتفع [65، 96]	
	ت	%	ت	%	ت	%
الدافعية لإنجاز الدراسي	10	%02.92	135	%39.47	197	%57.60

يتبين من خلال الجدول رقم (01) أن نسبة التلاميذ ذوي الدافعية للإنجاز الدراسي المنخفضة بلغت (2.92%)، و(39.47%) بالنسبة لذوي المستوى المتوسط، بينما وصلت نسبة التلاميذ ذوي الدافعية للإنجاز الدراسي المرتفع (57.60%) وهي تمثل بذلك أعلى نسبة مسجلة في مستويات الدافعية وبالتالي فإن تلاميذ السنة الأولى والرابعة متوسط لديهم مستوى مرتفعا في الدافعية للإنجاز الدراسي وعليه نرفض فرضية البحث ونقبل بالفرض البديل الذي ينص على أن مستوى الدافعية للإنجاز الدراسي لدى مستوى التلاميذ (السنة الأولى والرابعة متوسط) مرتفعا.

عرض نتائج الفرضية الثانية: تنص الفرضية على انه: "هناك فروق دالة إحصائيا في الدافعية للانجاز الدراسي يعزى فيها الاختلاف إلى تفاعل الجنس والمستوى الدراسي (الأولى والرابعة متوسط) للتلاميذ".

لعرض نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الفرضية، تم استخدام تحليل التباين للكشف عن الفروق في الدافعة للانجاز الدراسي ما بين المجموعات وداخل المجموعات وذلك حسب الجنس والمستوى الدراسي للتلاميذ، والنتائج المتوصل إليها موضحة في الجدول الأتي:

جدول رقم (02) يوضح نتائج الفروق في الدافعية للانجاز الدراسي حسب جنس التلاميذ ومستواهم الدراسي (الأولى والرابعة متوسط) (ن=342)

	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة ف
ما بين المجموعات	1987.16	662.39	3	**3.91
داخل المجموعات	57329.68		338	
المجموع	59316.84	169.61	341	

(**) P < 0.01

يلخص الجدول رقم (02) نتائج حساب التباين مابين المجموعات وداخل المجموعات المقارنة،حيث بلغت قيمة (ف=3.91) وعند مقارنتها بقيمة ف الجدولية عند مستوى الدلالة P < 0.01 ودرجة الحرية (df=3،341)، فإنها دالة على وجود فروق جوهرية في الدافعية للانجاز الدراسي بين تلاميذ وتلميذات السنة الأولى والرابعة متوسط، وعليه نقبل بفرضية الدراسة التي تنص على انه هناك فروق دالة إحصائيا في الدافعية للانجاز الدراسي يعزى فيها الاختلاف إلى تفاعل كل من جنس التلاميذ ومستواهم الدراسي (الأولى والرابعة متوسط).

ولغرض معرفة اتجاه الفروق، تم القيام بالمقارنات البعدية باستخدام طريقة شيفي **Scheffe** وبوفروني **Bonferroni** والنتائج موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (03) يوضح نتائج المقارنات البعدية في الدافعية للإنجاز الدراسي باستخدام طريقة شيفي Scheffe وبوفروني Bonferroni (ن=342)

المجموعات المقارنة	Scheffe		Bonferroni	
	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري
المقارنة بين مجموعة الذكور والإناث السنة الأولى	*5.80	1.10	*5.80	1.10
المقارنة بين مجموعة الذكور السنة الأولى والذكور السنة الرابعة	*5.89	2.02	*5.89	2.02
المقارنة بين مجموعة الذكور السنة الأولى والإناث السنة الرابعة	2.93	1.93	2.93	1.93
المقارنة بين مجموعة إناث السنة الأولى والذكورالسنة الرابعة	0.09	2.06	0.09	2.06
المقارنة بين مجموعة إناث السنة الأولى وإناث السنة الرابعة	2.87	1.97	2.87	1.97
المقارنة بين مجموعة الذكور والإناث السنة الرابعة	2.96	1.99	2.96	1.99

(*) P < 0.05

يظهر من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (04) والخاصة بالفروق مابين متوسطات المجموعات في الدافعية للانجاز الدراسي،حيث ظهرت فروق بين متوسطي مجموعة الذكور السنة الأولى والإناث من نفس المستوى، وكذلك بين مجموعة الذكور السنة الأولى ونظائرهم الذكور السنة الرابعة ولصالح مجموعة الذكور السنة الأولى، في حين لم تظهر الفروق بين متوسطات المجموعات الباقية.

عرض نتائج الفرضية الثالثة: تنص الفرضية على أنه: " هناك علاقة دالة إحصائيا بين مفهوم الذات الأكاديمية (الداخلي – الخارجي) والدافعية للإنجاز الدراسي لدى عينة تلاميذ السنة الأولى والرابعة متوسط".

ولمعالجة بيانات الفرضية المتعلقة بالعلاقة الإرتباطية بين مفهوم الذات الأكاديمية ببعديها(الداخلي /الخارجي) والدافعية للإنجاز الدراسي، تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لتقدير العلاقة، والجدول الأتي يوضح النتائج المحصل عليها:

جدول رقم (04) يوضح قيم المعاملات الإرتباطية بين بعدي مفهوم الذات الأكاديمية (الداخلي/الخارجي) بالدافعية للإنجاز الدراسي (ن=342)

المتغيرات		بالدافعية للإنجاز الدراسي
		قيمة " ر"
مفهوم الذات الأكاديمي	داخلي	0.42**
	خارجي	0.42**
الأداة ككل		0.44**

(**) (P<0.01)

يتبين من خلال الجدول رقم (04) أن قيمة معامل الارتباط بين بعدي مفهوم الذات الأكاديمية الداخلي والخارجي بالدافعية للإنجاز الدراسي قد بلغ (ر=0.42)، في حين الأداة ككل وصلت قيمة معامل الارتباط بين مفهوم الذات الأكاديمية بالدافعية للانجاز (ر=0.44) وهي كلها قيم دالة عند درجة حرية (df=340) ومستوى دلالة (P<0.01) على وجود علاقة حقيقية بين مفهوم الذات الأكاديمية ببعديها الداخلي والخارجي والدافعية للإنجاز الدراسي لدى عينة تلاميذ السنة الأولى والرابعة متوسط وعليه نقبل بفرض الدراسة والذي ينص على وجود علاقة دالة إحصائيا بين مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية للإنجاز الدراسي لدى عينة تلاميذ السنة الأولى والرابعة متوسط.

- تحليل ومناقشة وتفسير الفرضية الأولى والثانية:

يتبين من خلال نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الفرضية الأولى الموضحة في الجدول رقم (01)،(02) و(03) والتي تتوقع أن يكون مستوى الدافعية للانجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى والرابعة متوسط منخفضا، أنها لم تتحقق وبالتالي تم قبول الفرضية البديلة والتي تنص على أن تلاميذ

السنة الأولى والرابعة متوسط لديهم مستوى مرتفع من الدافعية للانجاز الدراسي، وأنها تختلف بإختلاف الجنس والمستوى التعليمي.

وهذا يعني أن انتقال التلاميذ من مرحلة التعليم الابتدائي إلى مرحلة التعليم المتوسط والتطلع إلى الإلتحاق بمرحلة التعليم الثانوي تشكل بالنسبة لهم تجربة ذاتية مهمة في مسارهم التعليمي بشكل خاص ذلك أن تجربة النجاح وما يتبعها من تحفيزات وتشجيع من شأنه أن يجعل المتعلم ينظر إلى كفايته وقدراته على التحصيل الأكاديمي على أنها مرتفعة، وتنمومعه عبر المستويات الدراسية، سواء في نفس المرحلة التعليمية أوعند انتقاله إلى مرحلة أخرى، هذا ما يؤكد عليه " **قطامي وعدس**" (2002) بأن الدافعية للتعلم حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الإنتباه إلى الموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه والإستمرار فيه متى يتحقق التعلم، وعلى الرغم من ذلك فان مهمة توفير الدافعية نحوالتعلم وزيادة تحقيق الانجاز لا تلقى على عاتق المدرسة فقط وإنما هي مهمة البيت والمدرسة معا وبعض المؤسسات الاجتماعية الأخرى.(قطامي وعدس:2002)

وقد أشارت دراسة "**عطية**" **(2002)** إلى أن مستوى دافعية الانجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية والثانوية أعلى من درجة الوسط للمقياس، وان الفروق بين الصفوف في المرحلة الإعدادية دالة إحصائيا لصالح الصفوف الأعلى، أي أن دافعية الانجاز الدراسي تنمووفقا لمتغيري العمر والمستوى الدراسي في المرحلة الإعدادية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز الدراسي بين الجنسين. (عطية: 2000)

إلا أن نتيجة هذه الدراسة تختلف مع نتيجة الدراسة الحالية في وجود فروق في الدافعية للإنجاز الدراسي تعزى إلى تفاعل كل من الجنس والمستوى الدراسي، وهي تتفق مع دراسة " **فريـال**" (2000) التي "هدفت إلى الكشف عن البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية، وبينت نتائج التحليل العاملي وجود ستة عوامل للدافعية الأكاديمية، ووجود أثر ذي دلالة لمتغير الجنس والصف والتفاعل بينهما على بعد المقياس". (فريـال: 2009)

ولكنها تختلف مع دراسة "**جوي وآخرون**" Guay of al (2005)، والتي هدفت إلى تقييم الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المدارس الابتدائية وتوصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة في الدافعية للإنجاز تعزى لكل من العمر أوالجنس أوالتفاعل بينهما. (Guay of al: 2005)

وإن كانت هذه النتيجة المتوصل إليها تتعلق بتلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي أومرحلة التعليم الثانوي فلكل مرحلة خصائصها ومميزاتها، سواء ما تعلق منها بالخصائص النمائية للمتعلم في مرحلة التعليم المتوسط والتي من المتوقع أن تشهد بنية العمليات المعرفية المجردة نموا وزيادة في عدد المفاهيم العلمية الجديدة، والقيام بتجارب علمية وعملية في مختلف المواقف التعليمية التي تحتاج من المتعلم استخدام ذكاءاته المتعددة من أجل إنجاز النشاطات البيداغوجية التي يكلف بها، والتي من شأنها أن ترفع من مستوى نظرته وتقييمه لذاته كشخص قادر على الإنجاز والتفوق، فتزيد من ثقته في

نفسه على تحقيق النجاح أوالعكس فيلجأ للبحث في حالة الفشل على إستراتيجيات وآليات يبرر ويفسر بها فشله وعجزه على صنع النجاح، وضبط أموره وتنظيمها ومراجعة نفسه وإعادة تقييمها لغرض تعديل تصوراته عن ذاته وقدراته، عوض الاكتفاء بالتركيز على العوامل الخارجية كمعيقات ومثبطات لإنجازه الدراسي، وهذا ما يزيد من مستوى الدافعية للإنجاز الدراسي خاصة وأنه يلاحظ أن معارفه تحولت إلى مهارات وكفايات أدائية يقوم بها ويلقى عليها تحفيزا وتعزيزا من طرف الأساتذة والأسرة، هذا ما قد يفسر المستوى المرتفع للدافعية للإنجاز الدراسي.

تحليل ومناقشة وتفسير الفرضية الثالثة: يظهر من خلال الجدول رقم (04) نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الفرضية التي تنص على " أنه توجد علاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية (الداخلية/ الخارجية) والدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى والرابعة متوسط، وقد دلت النتائج على تحقق الفرضية في إرتباط مفهوم الذات الأكاديمية (الداخلي والخارجي) بالدافعية للإنجاز الدراسي لدى التلاميذ، وهذه النتيجة المتوصل إليها تتفق مع نتائج الدراسات التي بينت العلاقة بين مفهوم الذات بالتحصيل الدراسي لدى فئة المتعلمين، أوبالدافعية للإنجاز الدراسي ذلك أن مفهوم الذات الأكاديميـة يدور حول اعتقاد الفـــرد في قدراتـــه على التحصيـــــل وأداء مختلف الأنشطة الأكاديمية التي يكلف بها، سواء أثناء الحصص الدراسية أوكواجبات منزلية في شكل مشروع فردي أوجماعي يشترك فيه مع زملاءه، هذا من جهة ومن جهة أخرى يقارن قدراته بزملائه الذين يدرسون معه، وبالتالي تؤثر إيجابيا على رغبته في النجاح وزيادة تحصيله الأكاديمي.

كما أن الاتجاه المعرفي في مجال دافعية الإنجاز الدراسي يفسر البواعث الداخلية والخارجية لفعل ما من خلال النظام المعرفي للفرد، ويرى أن الفرد يشعر بدوافع ذاتية تهدف إلى تحقيق حالة توازن معرفي، وإن دافعية التعلم المدرسي تقوم على أساس أن الطلبة مدفوعون بدوافع داخلية، إذ هم يندمجون في مواقف التعلم ويميلون إلى المثابرة والاجتهاد من أجل زيادة الخبرة وتحقيق مستويات عالية ومهارات معرفية مرتفعة (هيثم:2008).

وحيث يشير " **سكوارزر**" Schwarzer (1999) إلى أن مستوى فاعلية الذات لدى الفرد يمكن أن يرفع الدافعية لديه أويعوقها.

وما دام أفراد العينة تحصلوا على درجات عالية في الدافعية للإنجاز الدراسي، فإن ذلك يعكس مفهوم مهم لقدراتهم الأكاديمية الإيجابية والفعالة، وهي بدورها تنمي روح المثابرة والإستمرارية لديهم، وهذه النتيجة تتفق مع "العديد من الدراسات كدراسة " إبراهيم جيد جيرة عبد المالك"(1988) ودراسة "أبوصبري"(1995) ودراسة " محمد حسن المطوع" (1996) ودراسة " نبيل محمد العجل" (2000) في وجود علاقة موجبة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز الدراسي"(سهيلة: 2008).

وكذلك اتفقت مع دراسة "نصر محمد العلي" و" محمد عبد الله سحلول"(2004) في وجود علاقة بين فاعلية الذات المدركة والدافعية للإنجاز.

ويمكن تفسير هذا بأن المقاربة البيداغوجية المعتمدة في المدرسة الجزائرية وكذا في تكوين المدرسين تتقاطع في أهدافها مع بيداغوجية الذكاءات المتعددة لفتح المجال للمتعلم لتوظيف أنواع ذكاءاته في إكتساب المعرفة، وترجمتها إلى أداءات وإنجازات مدرسية تعبر عن ضبطه وتحكمه في مختلف النشاطات العلمية والعملية، سواء في البيئة المدرسية أوحتى خارجها، وهذا ما يكّون لديه إعتقاد في قدراته وإمكانياته الشخصية، بمعنى كفاءته الأكاديمية والتي تعد مكّونا رئيسيا في تحريك الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين.

وفي هذا السياق يمكن القول "أن مفهوم الذات ينظم معرفة الفرد بنفسه والوعي الشخصي بالقدرات التي يملكها وهذا يعني أن هناك بناءا مركزيا يدعم الجانب الأكاديمي لوجود علاقات متسقة بين التحصيل ومفهوم الذات"(Deborah:2003).

ويدعم هذا الإفتراض نظرية " هارتر" (1978) في الكفاءة المدركة والدافعية التي تشير إلى أن الكفاءة المدركة ذات أبعاد متعددة ومتغيرة، فمفهوم الذات الداخلي يتأثر بمدى إتقان الشخص للمهارات في الأبعاد المعرفية والإجتماعية والجسمية، ومدى التطور الذي يحدث نتيجة ذلك في السلوك الأكاديمي، وهكذا فإن تطوير الفرد للمهارات وتعلمه مهارات جديدة يؤديان إلى إتقان مهمات وخبرات جديدة، وبالتالي فإن الشعور بالكفاية في الجانب الأكاديمي قد يؤدي إلى تطوير مفهوم ذات أكاديمي مرتفع لدى المتعلمين(جمال:2010).

وأكثر تخصيصا فإن إدراك الذات كتصور يحمله المتعلم عن نفسه، يتجاوز هذا التقدير العام للذات الأكاديمية، ليتحدد في مكونات نوعية تتعلق بمستوى إدراك الكفاءة الشخصية لأداء النشاطات التعليمية، وإدراك مستوى التحكم في هذه النشاطات التعليمية وإدراك الكفاءة الشخصية لآداء النشاطات والنتائج المترتبة عنها.

يؤكد " **فيـو Viau** " (1997) في نموذجه الذي اقترحه لتفسير الدافعية حيث يعتبر أنه إذا كانت ديناميكية المتعلم إيجابية، فإنه سيدرك أن النشاط المطلوب منه إنجازه ذوقيمة تعليمية عالية، وسيتوقع أنه كفئ بما يكفي لأداء ذلك النشاط المطلوب منه، وهذا ما يساعده على تحقيق الأداء الجيد والنجاح التفوق، والذي بدوره يؤثر على تصوراته لذاته الأكاديمية المستقبلية، وعليه فإن مفهوم الذات الأكاديمية يعد من أهم محددات ديناميكية الدافعية للإنجاز الدراسي وموجه لسلوك المتعلم نحوالإقدام على مختلف الأنشطة التعليمية أوالعزوف عنها والتحجج بصعوبة المادة أوعدم كفايته الذاتية. (**Viau :1997**)

خلاصة:

انطلقت الدراسة من تساؤلات عن مستوى الدافعية للانجاز الدراسي لدى التلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ثم عن الفروق في الدافعية تبعا لمتغير الجنس والمستوى. وأخيرا عن العلاقة بينها وبين

الذات الأكاديمية لديهم. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الدافعية مرتفع لديهم كما أن الدافعية تتأثر بتفاعل الجنس والمستوى الدراسي لديهم،وأنه توجد علاقة بينها وبين الذات الأكاديمية.

وبتالي فإن التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط يكون مستوى الدافعية لتحصيل الدراسي مرتفعا لديهم،وهذا يتطلب من الأسرة التربوية الحفاظ عليه من خلال نظام التحفيز والدعم المستمر لمجهودات للتلاميذ ودعواتهم للاستمرار في تحقيق الانجازات الراسية،لأن ذلك يرتبط بتصوراتهم لذواتهم الأكاديمية من جهة ومن جهة أخرى من شأنه أن يساهم في رفع من مستوى الثقة في النفس لذبهم وفي قدراتهم وإمكانيتهم الشخصية، الأمر الذي سوف يجنبهم الفشل الدراسي.

*** قائمة المـراجع:**

1. أحمد فلاح العلوان، خالد عبد الرحمان العطيات (2010):العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة عمان الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد الثامن عشر، العدد 2.
2. ثريا يونس دودين، فتحي عبد الرحمان جروان (2012): اثر تطبيق برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل، وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد السادس والعشرون.
3. جمال أبوزيتون، شادن عليوات (2010): أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الإستماع ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة المعوقين بصريا، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، العدد الرابع.
4. سهيلة علوطي(2008): العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للانجاز لدى الطالب الجامعي،مذكرة ماجستير في علم النفس التربوي بجامعة قاصدي مرباح ورقلة.
5. الشعراوي، علاء محمود (2000): فعالية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية بالمنصورة، عدد 44-.
6. عبد الواحد أولاد الفقيهي (2005): بيداغوجية الذكاءات المتعددة وتحقيق الذات لدى المتعلم – مقاربة تدخلية لمظاهر الإبتكار لدى المتعلمين في مادة الفلسفة، أطروحة دكتوراه في علوم التربية غير منشورة، جامعة محمد الخامس السويسي، الرباط المملكة المغربية.
7. عطية عمر الفاروق (2002): دافعية الإنجاز الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية من الجنسين، دراسة إرتقائية، رسالة ماجستير غير منشورة، مصر.
8. علاونة شفيق فلاح (2004): سيكولوجية التطور الإنساني من الطفولة إلى الرشد، ط1، دار المسيرة، الأردن.
9. علي براجل ويوسف عدوان (2009): منهجية الإصلاح التربوي، دفاتر المخبر العدد الخامسأعمال الملتقى الثالث يومي 6-7 ماي 2009 ص ص 283-311.
10. علي سموك (2009): الإصلاح التربوي في الجزائر بين متطلبات الخصوصية ورهانات العالمية دفاتر المخبر، العدد الخامس، أعمال الملتقى الثالث يومي 6-7 ماي2009، ص ص 247- 257
11. فريال أبوعواد (2009): البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية (AMS) مجلة جامعة دمشق المجلد 25-العدد (3+4).

12.قطامي وعدس(2002): أسس علم النفس التربوي، الطبعة الثانية، دار الفكر العربي الأردن.

13. هيثم يوسف راشد الريموني (2008): أثر البرامج التدريبية لذوي صعوبات التعلم في الإنجاز الدراسي ومفهوم الذات، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع.

14. يوسف قطامي(2013): إستراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية، ط 01 دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان المملكة الأردنية

15. Diane.L.W(2003): student self efficacy in college science: An Investigation of Gender، Age and Achievement.

16. Schwarzer.D (1999): General perceived self efficacy in culture Washington. DE Fe hémisphère.

17. Viau، Rolland (1997): la motivation en contexte scolaire. Bruxelles، De Boesk & larcier (2nde éd، 1ére éd. (1994).